

青少年の人生計画に関する研究 (1)

測定尺度の妥当性と学業成績との関連の検討

有馬明恵*・妹尾 渉**・櫻井成美***

バブル崩壊後の長期にわたる日本経済の停滞は、日本社会が内包してきた様々なシステムの限界を露呈させた。特に、家庭・学校教育から社会・労働市場への移行システムが十分に機能しなくなったことは、青少年におけるフリーター、ひきこもり、ニート、失業率の高止まり、高い離職率など様々な社会問題をもたらすことになった（玄田，2001；玄田・曲沼，2004）。

他国民と比較した場合には、日本人は日本の社会における貧富の差や所得格差を小さく見積もる傾向にある（小野寺，2003）。しかし、昨今の日本社会は「格差社会」になりつつあると言われている（橋本，2001；橋木，2004；白波瀬，2006）。日本の国民の大半が中流意識を持っていた1億総中流の時代は終わり、貧富の差が拡大してきた（橋本，2001；佐藤，2000；橋木，2004）。所得分配の不平等化が進行しつつあること（橋木，1998）、職業アクセスへの機会が不平等であること（佐藤，2000）が指摘された。さらには親の経済状況や所得水準といった子ども本人には統制不可能なことによって、子どもが受けることのできる教育水準や入学できる学校のレベル、すなわち教育の機会が異なることが明らかにされた（樋口，1992，1998；荻谷，1995；2001）。戦後の日本社会においては出自がどうであれ、受験戦争に勝ち抜きより良い教育を受け、高い学歴を身につけることができれば、良い仕事につき良い生活ができると信じられていた。ところが、それは真実ではなく、む

* 本学現代文化学部コミュニケーション学科准教授

** 平成国際大学法学部専任講師。文部科学省科研費（若手研究（スタートアップ））「教育供給サイドの実証分析」（平成18～19年度：課題番号18830066）から助成を受けている。

*** 平成国際大学法学部専任講師。1995年3月本学文理学部心理学科卒。

しる教育が所得格差を拡大し社会階層を固定化するという指摘が、20 世紀後半から経済学、社会学、教育社会学の分野においてなされるようになった (e.g. 小塩・妹尾, 2003)。

しかも、格差は人生の勝負をした後にもたらされるのではなく、中学や高校といった青少年期の教育を受けている段階で生じることが、経済学、社会学分野の研究者によって指摘されている (荻谷, 1995, 2001; 佐藤, 2000; 橋本, 2004; 山田, 2006)。良い学校や良い仕事につく前の段階で、青少年の間に生じる“人生に対する諦め”に注目した山田 (2004) は「希望格差」、荻谷 (2001) は「^{インセンティブ・ディバイド}意欲格差」というキーワードによって、このような実態を表現している。つまり、格差は人生における競争の結果ではなく、人生に希望を持てる恵まれた人とそうした希望を持ってない、あるいは持つことを諦めた恵まれない人がいることを意味する。人生の早い段階で自らの人生に希望を持つことができないと覚えることは、その個人のみならず社会全体にとっても好ましくないであろう。なぜなら、そのような状況は、個々人の能力発揮を抑制し、社会階層の固定化をもたらし、結果的には大学をはじめとする高等教育機関における教育効果を損ない、最終的にはさまざまな場面で社会秩序を混乱させると考えられるからである。

これまでの研究は、青少年の学業意欲と学業への取り組み、進路選択などに、家庭環境、すなわち父母の学歴や職業、経済状況が重要な役割を果たしていることを指摘してきた (荻谷・志水, 2004; 佐藤, 2000; 橋本, 1998 など)。しかし、その研究の多くは中学生までの年齢層を研究対象としており、教育から社会・労働市場への移行プロセスにおいて生じる負の要因を長期的なスパンに立って検討しているものではない。後期中等教育（高等学校）と高等教育（大学）での教育が大衆化しつつある昨今においては、大学卒業までを視野に入れた研究が不可欠であると思われる。また、玄田を中心とする「希望学」のプロジェクトが希望を持てる人と持てない人を分かつ要因について、WEB 調査による実証研究を行っている。その結果、「独立心が強い」「チャレンジ精神がある」などの 6 つの性格的特性、子ども時代における家

族からの期待の有無、小学6年生時に希望職種を持っていたか否か、友達の数、挫折経験の有無などが、希望を持てるか否かに影響を及ぼすことが明らかにされた（玄田，2006）。この「希望学」プロジェクトの研究を除き、希望格差あるいは意欲格差にまつわる心理的要因や行動的側面についてはほとんど明らかにされてこなかった。しかし、これら希望格差に関する心理的要因、行動的側面、プロセスは、日本社会の未来を背負って立つ青少年に関する重要な問題を検討する際に、見逃すことはできないと思われる。

このような視点に立つと、この問題の要因やプロセスを解明するためには、学際的なアプローチをすることが望ましいのではないか。以上のような考えから、専門を異にする筆者らは次のような研究を試みることにした。すなわち、高等教育機関に在学中の大学生を対象に調査を行い、(1) 彼らの意欲の現状を把握し、(2) 希望格差の心理的要因ならびにプロセスを検討する。希望格差をもたらす要因としては、成功・失敗時における原因帰属のスタイルが考えられる。また、希望に格差があるのであれば、当然将来展望にも差が生じることとなろう。さらには、教育に対する期待や勉学への取り組み、人生における価値観などは、人生に希望を持てるか否かにより異なってくるものと思われる。我々はこのような希望格差をめぐる1つ1つの問題を考慮するとともに、希望格差という現象がもたらす人生のプロセスにも着目したいと考えた。プロセスに着目するということは、様々な変数を視野に入れることであり、調査を行う際には質問項目が膨大になる。そこで、人生の様々な側面ならびに心理的要因に注目できるよう、既存尺度の中から必要最小限の質問項目を選定すること、既存の尺度によって測定することのできない側面については妥当かつ厳選された項目により尺度の構成を試みることにした。

本稿では以上の研究目的の中から、(1) 既存尺度の縮小版の作成とその妥当性の吟味ならびに新規尺度の作成を行い、その上で(2) 大学生の意欲の現状、とりわけ学業成績との関係を明らかにすることを試みる。

方 法

調査対象者 関東近郊の四年制大学に在籍する男女 207 名（男性 184 名、女性 15 名、不明 8 名）。

手続き 質問紙法。大学の授業時間内に集合式で行った。

調査時期 2005 年 12 月～2006 年 1 月。

質問項目 質問紙は大別して以下の 4 つの領域にわたる質問より構成されていた。なお、各項目の後の（ ）内の数字は項目数を表す。

1. 勉強の習慣や勉強に対する意識

家庭学習の頻度 (1)、1 日当たりの平均勉強時間 (1)、学校での相対的な成績 (1)、勉強に対する姿勢 (23)、学校教育に期待すること (7)

2. 原因帰属のパターン

学業場面における原因帰属 (2)、スポーツ場面における原因帰属 (1)、原因の統制可能性 (18)

3. 人生に対する希望・価値観

将来展望 (16)、性役割観 (8)、人生観 (16)

4. 人口学的特性

性別 (1)、兄弟姉妹の人数 (1)、アルバイトの状況 (3)、大学卒業後の進路希望 (6)

以上の質問項目のうち、下線が引かれているものは尺度の縮小版の作成とその妥当性を検討し、波線が引かれているものは先行研究で使用された項目などを参考にして独自に作成を試みた。

結 果

1. 既存尺度の短縮版と新規尺度の作成

勉強に対する姿勢

勉強に対する意欲や取り組みといった勉強に対する姿勢を測定するために、ベネッセ教育研究所 (2003a, 2003b) で使用されたものに新たにいくつ

表1 勉強に対する意識についての因子分析の結果

項 目	I	II
授業で与えられた課題はきちんとやっている	.748	-.091
授業を理解するために、きちんとノートをとっている	.686	-.123
家では、出された宿題（課題）はきちんとやる	.595	-.083
授業に積極的に参加している	.572	-.150
授業で分からないことがあるときは、あとから先生に質問したり自分で調べたりしている	.558	.195
期待した成績が取れている	.516	.064
家の人に言われなくても、自分から進んで勉強する	.515	.176
授業内容が理解できなくなることがある*	.056	.581
勉強よりも、自分の長所を伸ばしたい*	-.043	.580
勉強がなければ、毎日がもっと楽しくなる*	-.025	.473
固有値	2.56	1.02
寄与率 (%)	25.6	10.2

* 反転項目

かの項目を加えた合計 23 項目について「とてもあてはまる」～「あてはまらない」の 4 件法で回答を求めた。得られた回答について、得点が高いほど勉強に対する積極的な姿勢を表すよう必要に応じて得点を逆転させた上で、因子分析（最小 2 乗法、バリマックス回転）を行ったところ、7 つの因子が抽出された。因子の固有値より第 III 因子以降に負荷量の高かった項目を除外することとした。また、第 II 因子に負荷量の高い「勉強はおもしろい」は第 I 因子の負荷量も高いため、測定尺度の構成項目とすることは妥当ではないと判断された。これらの項目を排した 10 項目について再度因子分析（最小 2 乗法、バリマックス回転）を行ったところ、表 1 のような結果が得られた。第 I 因子は、「授業で与えられた課題はきちんとやっている」「授業を理解するために、きちんとノートをとっている」などの項目で負荷量が高かったため、勉学に対する積極的な姿勢や真摯な取り組みを表していると思われる。一方、第 II 因子には「勉強がなければ、毎日がもっと楽しくなる」「勉強よりも自分の長所を伸ばしたい」といった勉強に対する負の態度を表す項目で負荷量が高くなっていた。そこで、第 I 因子と第 II 因子をそれぞれ「勉学に対す

る積極的姿勢」と「勉学に対する消極的姿勢」と命名した。

次に、これら2つの因子に負荷量の高かった項目について信頼性係数 α を算出したところ、第I因子は.788、第II因子は.558であった。したがって、それぞれの因子に負荷量が高かった項目の平均値を「勉学に対する積極的姿勢」得点、「勉学に対する消極的姿勢」得点とし、勉強に対する姿勢の下位尺度とすることとした。

学校教育への期待

学校教育に期待することは、「基礎学力を伸ばしたい」「社会で必要なマナーやルールを教えてほしい」などの7項目それぞれについて、「とても期待する」～「全く期待しない」までの4件法で回答してもらった。得られた回答について因子分析（最小2乗法、バリマックス回転）を行ったところ2つの因子が抽出された。「教養を身につけるために様々なことを教えてほしい」と「基礎学力を伸ばしてほしい」は第I因子・第II因子ともに負荷量が高かったので、これら2つの項目を除いた5項目で再び因子分析（最小2乗法、バリマックス回転）を行った（表2参照）。第I因子は人間性や人格、社会のマナーやルールといったことを期待する項目であるので「全人教育」、第II因子は就職力、実践力、専門知識の養成を期待する項目であるので「実践教育」と名づけた。また、それぞれの因子に負荷量の高かった項目について

表2 教育へ期待することについての因子分析の結果

項 目	I	II
人間性や人格を育てる教育をしてほしい	.852	.084
社会で必要なマナーやルールを教えてほしい	.845	.167
実際に社会で役に立つような知識や力をつける授業をしてほしい	.241	.732
就職に有利な情報を与えたり、就職に役立つ能力・知識を身につけさせてほしい	.097	.722
専門的な知識を教えてほしい	.020	.563
固有値	1.51	1.41
寄与率 (%)	30.1	28.2

α 係数を算出したところ、第 I 因子は .846、第 II 因子は .711 であったので、それぞれの因子に負荷量の高い項目の平均値をそれぞれ「全人教育」得点、「実践教育」得点とし、教育への期待を測定する下位尺度とすることは妥当であると認められた。

原因の統制可能性

原因の統制可能性を測定する尺度には Rotter (1966) が開発し、鎌原・樋口・清水 (1982) が日本語版の作成と妥当性を検討した Locus of Control 尺度がある。調査対象者は Internal 項目（項目番号 2, 3, 4, 10, 11, 12, 13, 14, 17）と External 項目（項目番号 1, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 16, 18）それぞれについて、「そう思う」～「そう思わない」の 4 件法で回答した。Eternal 項目の得点を反転させた上で、因子分析（最小 2 乗法、バリマックス回転）を行った。スクリープロットを描いたところ、第 II 因子までを採用するのが妥当であると判断された。また、第 I 因子に最も負荷量の高い「たいていの場合、自分自身で決断したほうが、よい結果を生む」と第 II 因子に最も負荷量の高い「努力すれば立派な人間になれる」は他の因子にも負荷量が高かったため除外することが望ましいと判断し、再度残りの 6 項目について因子分析（最小 2 乗法、バリマックス回転）を行った（表 3 参照）。表 3 に示されているのは全て Internal 項目であり、この項目の合計得点が高い人ほど、自分自身でさまざまなことの生起をコントロールすることが可能であると信じていることを意味する (Rotter, 1966; 鎌原ら, 1982)。

ただし、第 I 因子に負荷量の高い項目は「私は自分の人生を自分で決定している」など人生全般に関わるものによって占められているので、この因子は「人生統制感」と名づけた。一方、第 II 因子は「一生懸命話せば、だれにでも分かってもらえる」など対人関係に関する項目の負荷量が高いので、「対人関係統制感」と命名した。

さらに、それぞれの因子に負荷量の高かった項目について α 係数を算出したところ、それぞれ .700 と .627 であった。そこで、それぞれの因子に負荷

表3 Locus of Control の因子分析結果

項 目	I	II
将来何になるかについて考えることは役に立つ	.768	.065
私は自分の人生を自分自身で決定している	.611	.128
幸福になるか不幸になるかは、自分の努力しだいである	.584	.248
一生懸命話せば、だれにでも分かってもらえる	.152	.648
努力すれば、だれとでも友達になれる	.032	.595
努力すれば、どんなことでも自分の力のできる	.269	.553
固有値	1.40	1.16
寄与率 (%)	23.3	19.4

量の高かった項目の平均値を「人生統制感」得点と「対人関係統制感」得点とし分析に用いることの妥当性が認められたといえる。

将来展望

将来展望尺度は白井 (1994) の項目 6～10 と 15～18 の 9 項目とベック絶望感尺度 (Beck, Weissman, Lester, & Trexler, 1974; Tanaka, Sakamoto, Ono, Fuhihara, & Kitamura, 1998; ベック絶望感尺度, 2001) の項目 5, 6, 8, 12～14 の計 6 項目、ならびに「自分が親の年齢になったとき、今の親の生活よりも生活は楽になっていると思う」の合計 16 項目により測定を試みた。調査対象者は全ての項目について「あてはまらない」～「あてはまる」の 4 件法で回答した。得られた回答は、楽観的な回答の点数が高くなるよう必要に応じて点数を逆転させた上で、因子分析 (最小 2 乗法、バリマックス回転) を行った。すると、第 I 因子に負荷量が高かった「私の将来は漠然としていてつかみどころがない」と第 II 因子に負荷量が高かった「私の将来には、希望がもてる」「自分の将来は自分で切り開く自信がある」は、それぞれ他の因子にも負荷量が高いため除外し、第 III 因子に負荷量が高い項目については、他の因子に負荷量が高いものが多かったので全て除外することが望ましいと判断した。残りの 8 項目について、再度因子分析 (最小 2 乗法、バリマックス回転) を行ったところ、第 I 因子は「私には、だいたいの将来計画がある」

表 4 将来展望尺度

項 目	I	II
私には、だいたいの将来計画がある	.957	.155
私には、将来の目標がある	.714	.181
将来のためを考えて今から準備していることがある	.643	.215
将来のことを考えたとき、今の自分よりも幸せになるだろと思う	.176	.731
将来、私は自分に関する最も重要なことで成功すると思う	.206	.667
私の人生は普通の人よりも良いことがたくさん起こると思う	.077	.613
私が一番したいことをやり遂げるための時間は、十分にある	.195	.536
親よりも良い生活ができると思う	.101	.428
固有値	1.97	1.93
寄与率 (%)	24.6	24.1

などの項目で、第 II 因子は「私の人生は普通の人よりも良いことがたくさん起こると思う」などの項目でそれぞれ負荷量が高いため、第 I 因子は「将来計画に関する展望」、第 II 因子は「意欲的な将来展望」と命名した（表 4 参照）。

さらに、それぞれの因子に負荷量の高かった項目について信頼性係数 α を算出したところ、第 I 因子から順に .832 と .749 であった。そこで、それぞれの因子に負荷量の高かった項目の平均値を「将来計画に関する展望」得点と「意欲的な将来展望」得点とし、将来展望を測定する尺度の下位尺度として用いることは妥当であると判断した。

性役割観

性役割観の尺度には、鈴木 (1994) の SESRA-S を参考に宇井・松井・福富 (2001) が作成した女性の社会的活躍規範を選定した。男女の役割分業を否定する答えの点数が高くなるよう必要に応じて点数を逆転した上で、因子分析（最小 2 乗法、バリマックス回転）を行った。「女性に高い学歴は必要ない」はいずれの因子にも負荷量が低いので削除すべきと判断した。残り 7 つの項目について再び因子分析（最小 2 乗法、バリマックス回転）を行った結果が表 5 である。第 I 因子は女性の居場所は家庭であるといった男女の役割

表5 女性の社会的活躍規範の因子分析の結果

項 目	I	II
男性は仕事を中心に、女性は家庭を中心に生活したほうがいい*	.819	.174
女性は社会で活躍するよりも家事や育児をしていたほうがいい*	.762	.214
女性は子どもが生まれても仕事を続けたほうがいい	.590	.181
女性はもっと社会で活躍したほうがいい	.296	.714
男女の関係は常に平等であるべきである	.048	.579
家事は夫婦で分担したほうがいい	.152	.573
国会などの国の方針を決める場で、女性の数が少なすぎる	.273	.482
固有値	1.79	1.51
寄与率 (%)	25.5	21.6

* 反転項目

分業に関する項目であるので、「伝統的女性観」、第II因子は男女平等に関する項目であるので、「現代的女性観」と命名した。

また、それぞれの因子に負荷量が高かった項目について信頼性係数 α を算出したところ、第I因子から順に.784と.699であった。そこで、それぞれの因子に負荷量の高い項目の平均値を「伝統的女性観」得点と「現代的女性観」得点として、性役割観の下位尺度として分析に用いることにした。

人生観

人生観は、読売新聞社世論調査部(2003)にいくつかの項目を加え、「出世する」「社会や人のために一生懸命に働く」など15の生き方に関する項目を設定した。各項目についてどの程度自分に当てはまるかを4件法で回答してもらった。それら回答について因子分析(最小2乗法、バリマックス回転)を行ったところ、「幸せな家庭を築く」「趣味などを楽しむ」「好きな仕事につく」「人のためになることをする」「人のことは気にせず、自分を大切に生きていく」は2つ以上の因子に負荷量が高かったので、これらの項目を除いた上で再び因子分析(最小2乗法、バリマックス回転)を行った(表6参照)。各因子に負荷量が高い項目は、第I因子では「辛いことや問題が起きても逃げずに解決のために努力する」など、第II因子では「出世する」など、

表 6 人生観に関する因子分析の結果

項 目	I	II	III
辛いことや問題が起きても、逃げずに解決のために努力する	.786	.101	.214
目標を見つけ、目標に向かって一生懸命に努力する	.729	.211	.223
ひとつのことに縛られず、いろいろな経験をして柔軟に生きる	.582	.214	.204
親に楽をさせてあげる（親を大切にする）	.490	.189	.343
出世する（高い地位を得る）	.178	.779	.244
金持ちになる（経済力を身につける）	.142	.777	.074
有名になる（名声を得る）	.229	.772	.149
社会や人のために一生懸命に働く	.351	.141	.680
人と協力して社会生活を送る	.334	.308	.626
社会的秩序（社会的ルール）や道徳を大切にする	.127	.072	.573
固有値	2.08	2.06	1.53
寄与率 (%)	20.8	20.6	15.3

第 III 因子では「社会や人のために一生懸命に働く」などであったので、それぞれの因子を「自己啓発重視型」「社会的名声重視型」「共同体志向型」と呼ぶことにした。

また、それぞれの因子に最も負荷量の高かった項目について信頼性係数を算出したところ、第 I 因子から順に α は .797, .852, .726 であった。そこでそれぞれの因子に負荷量の高い項目の平均値を「自己啓発重視型」得点、「社会的名声重視型」得点、「共同体志向型」得点とし、人生観の下位尺度とすることの妥当性が証明された。

2. 学業成績と諸変数との関係

自己申告による学校での学業成績の相対的位置づけに関する調査対象者の分布は図 1 に示されているとおりであった。自分の成績は学校の中で「中」程度と認識している者が約 4 割（77 名）と最も多く、次いで約 2 割が「中の下（46 名）」、約 17% が「下のほう（33 名）」と回答した。回答者の分布を考慮し、「中の上（28 名）」と「上のほう（10 名）」を「中の上以上」という

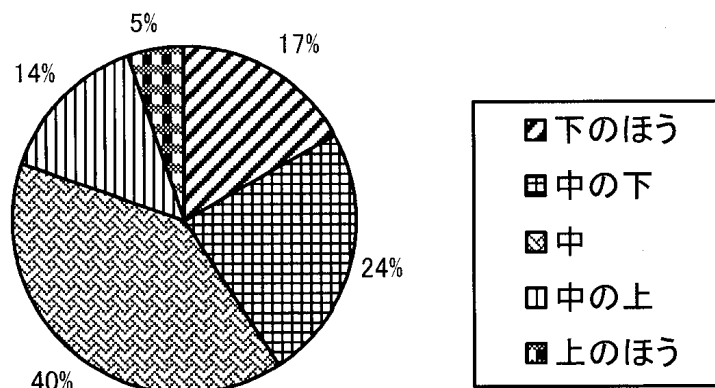


図1 調査対象者の主観的な学業成績

1つのグループとし、学業成績と心理特性との関係を見ていくこととした。また、因子分析の結果、それぞれの尺度の下位尺度を構成する項目として妥当ではないとされた項目についても特記すべきと判断された場合には、以下で報告することとした。

学業成績と勉強の習慣・態度

家での勉強の習慣について尋ねたところ、その頻度は学業成績と何ら関係なく、「ほとんどしない」が136名(71.2%)と圧倒的多数を占めていた。それに「週に1回」(23名、12.0%)、週に2～3回(18名、9.4%)、が続き、「週に4～5回」と「ほとんど毎日」(それぞれ7名、3.7%)は非常に少なかった。また、1日当たりの平均勉強時間は、55分($SD=82.98$)であった。有意な差は認められなかったものの、学業成績が「下のほう」と回答した者は著しく勉強時間が短く、約20分($SD=41.51$)であった。ベネッセ教育研究所(2002a, 2002b)によると、1週間当たりの勉強頻度は中学生・高校生においては、「家ではほとんど勉強しない」は2割程度、「週に1日くらいしか勉強しない」は1割程度であり、「週に4～5日」と「ほとんど毎日」はそれぞれ約2割であった。また、高校生の平日1日当たりの平均勉強時間は、偏差値上位校で1時間30分強、中上位校で70分弱、中下位校で60分弱、下位校で40分弱であった(ベネッセ教育研究所, 2002a)。したがって、今回の調査の対象となった大学生は、中学生や高校生に比べ勉強の頻度が低く、また

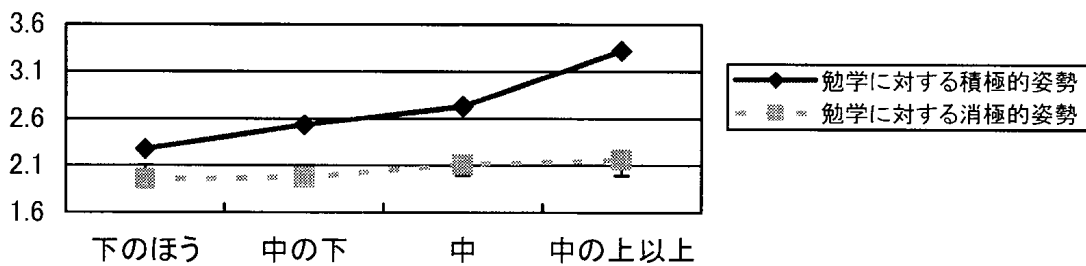


図2 学業成績と勉学に対する姿勢

1 日当たりの勉強時間も短いといえる。このような傾向が大学生全般に言えることなのか否かは今後検討しなければならない。

次に、学業成績と勉強に対する姿勢の関係について見てみよう。まず、「勉学に対する積極的姿勢」において学業成績の主効果が認められた ($F(3, 178) = 29.58, p < .001$)。下位検定を行ったところ、中の上以上 ($M = 3.32, SD = 0.42$) はその他のグループよりも、中 ($M = 2.73, SD = 0.50$) は下のほう ($M = 2.27, SD = 0.52$) よりも有意に勉学に対して積極的な態度を持っていることが示された (図2 参照)。

一方、「勉学に対する消極的姿勢」においては学業成績の主効果は有意ではなかった ($F(3, 189) = 1.18, n.s.$)。

また、尺度を構成する項目とはならなかったが、「家で、授業で習ったことについて、自分で詳しく調べる」「もっと勉強すれば、もっと良い成績が取れると思う」「勉強は面白い」「勉強は、将来役に立つ」「人より良い成績をとりたいと思う」の項目で、「中」や「中の上」以上の成績の者は「下のほう」の成績の者よりも得点が有意に高いということが多く見られた。

これらの結果は、勉強がよくできる者はできない者よりも、勉強に取り組む姿勢が積極的であり、また学校以外でも勉強によく取り組んでいるということを示していよう。一方、成績下位者は勉学に対する意欲がわからず、実際に勉強もしないことが明らかとなった。

学業成績と教育に求めること

「全人教育」においては学業成績の主効果は有意ではなかったが ($F(3, 184)$

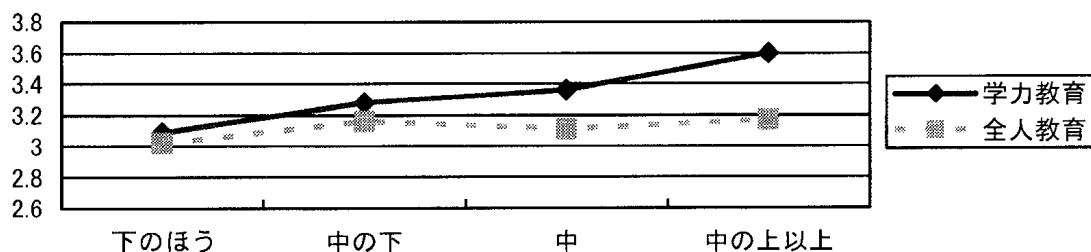


図3 学業成績と教育に対する期待

=0.25, *n.s.*)、「実践教育」においては有意であった ($F(3, 182)=5.31, p<.01$)。下位検定を行ったところ、中の上以上 ($M=3.60, SD=0.43$) は中の下 ($M=3.28, SD=0.47$) と下のほう ($M=3.09, SD=0.66$) よりも有意に得点が高く、実践力の向上を学校教育に強く期待していることが明らかとなった(図3参照)。

また、尺度を構成する項目からは排除されたが、「基礎学力を伸ばす」に対する回答では、「中の上以上」が「下のほう」よりも有意に得点が高く、成績が上位である者の方が基礎学力を重視していることが分かった。

これらの結果は、学業成績が良い者は様々なことを学校教育に期待していることを示唆していよう。

学業成績と性役割観・人生観・将来展望

ここでは広い意味での“価値観”について報告する。まず、性役割観については、「伝統的女性観」については学業成績の主効果は有意ではなく ($F(3, 185)=0.74, n.s.$)、「現代的女性観」では有意であった ($F(3, 184)=2.91, p<.05$)。

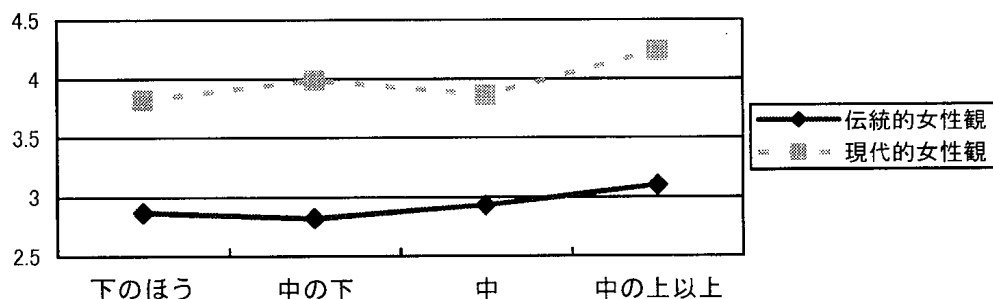


図4 学業成績と性役割観

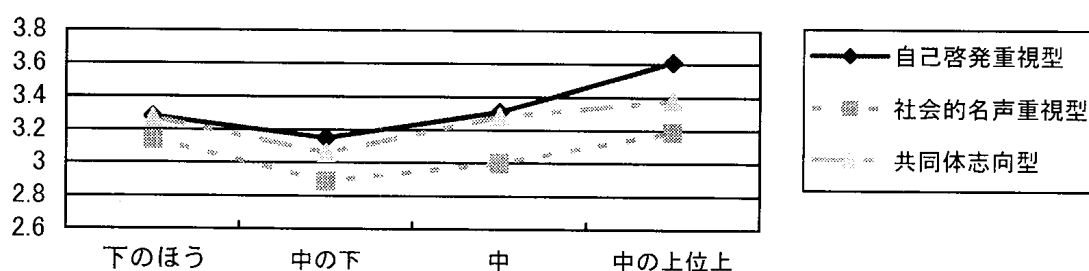


図5 学業成績と人生観

下位検定より、中の上以上 ($M=4.24$, $SD=0.61$) は中 ($M=3.86$, $SD=0.72$) よりも男女の平等な役割分担を強く望んでいることが明らかとなった (図4 参照)。

人生観においては学業成績の主効果は、「社会的名声重視型」では有意ではなかったが ($F(3, 184)=1.29$, $n.s.$)、「自己啓発重視型」では有意 ($F(3, 185)=4.76$, $p<.01$)、「共同体志向型」では有意な傾向 ($F(3, 186)=2.27$, $p<.1$) が認められた (図5 参照)。「自己啓発重視型」においては、中の上以上 ($M=3.61$, $SD=0.38$) は中の下 ($M=3.15$, $SD=0.57$) と中 ($M=3.31$, $SD=0.59$) よりも自己啓発に励み親を大切にして人生を送ることを重視していることが示された。また、「共同体志向型」においては中の上以上 ($M=3.38$, $SD=0.58$) は中の下 ($M=3.06$, $SD=0.58$) よりも世のため人のために献身する意向が強い傾向にあった。

また、尺度を構成している項目以外でも、成績による有意な差が見られた項目があるので紹介しよう。それらは、「好きな仕事につく」「幸せな家庭を築く」「人のためになることをする」の3項目であり、いずれも「中の下」よりも「中の上以上」の得点が有意に高く、「中の上以上」の成績を修めている者は好きな仕事につき、幸せな家庭を築き、人のためになることをするといった人生をより強く志向していることがわかった。

将来展望については、「将来計画に関する展望」においては学業成績の主効果が有意であったが ($F(3, 187)=5.98$, $p<.001$)、「意欲的な将来展望」においては有意ではなかった ($F(3, 180)=2.00$, $n.s.$)。「将来計画に関する展望」について下位検定を行ったところ、中の上以上 ($M=3.19$, $SD=0.71$) はそれ以外

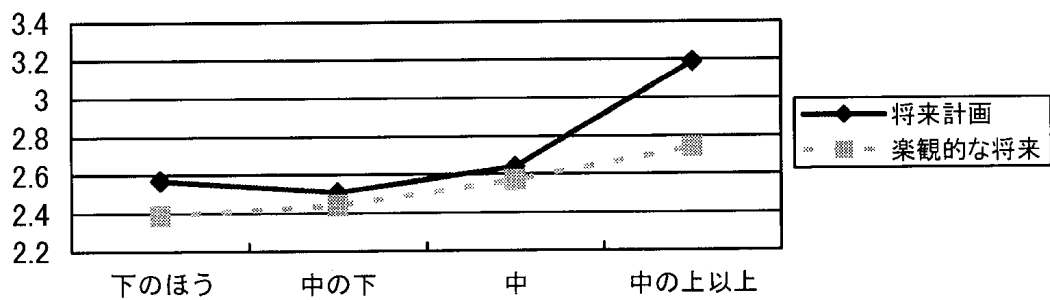


図6 学業成績と将来

のグループ（下のほう： $M=2.57$, $SD=0.73$; 中の下： $M=2.51$, $SD=0.85$; 中： $M=2.64$, $SD=0.85$ ）よりも自分の将来を計画的に捉え意欲的であることが明らかとなった（図6 参照）。

尺度を構成しなかった項目で学業成績による有意な差が見られたのは、「自分の将来は自分で切り開く自信がある」であった。「中の上以上」の者は「下のほう」「中の下」の者よりも、このような自信に満ち溢れていることが示された。

以上のような結果から、成績が良い者はそうでない者よりも、将来どのような生き方をしたいのか、またそのためには何をすべきかを認識しており、また将来の夢を実現する自信を持っているといえよう。

学業成績と失敗の原因帰属・統制観

回答者がどのような要因に失敗の原因を帰属するかは、「得意科目のテストで悪い点数をとった場合」「不得意科目のテストで悪い点数をとった場合」「スポーツがなかなか上手にならない場合」の3つの場面を回答者に想定してもらい、それぞれ4つの選択肢の中から選んでもらった。選択肢は、能力、努力、課題の難しさ、運の4種類であり、これらは Weiner (1974, 1979) が達成課題における成功-失敗の4つの原因として提唱したものである。これら4つの原因は、統制の所在（内的 *vs* 外的）と安定性（安定 *vs* 不安定）の次元に基づくものであり、能力は内的×安定、努力は内的×不安定、課題の難しさは外的×安定、運は外的×不安定な要因である。課題の達成に失敗し

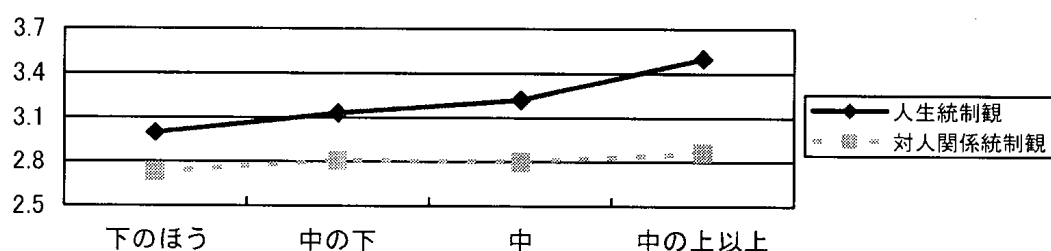


図7 学業成績と統制観

たときに、類似の課題において失敗を繰り返すことなく、かつ自尊心を高めるためには「もっと勉強すればよい点数が取れるはずだ」といった努力にその原因を帰属することが望ましいとされている。

今回の調査対象者については、得意科目での失敗、不得意科目での失敗、スポーツでの失敗のいずれにおいても、努力に原因を帰属する者が最も多かった（得意科目：106名、57.0%；不得意科目：93名、50.0%；スポーツ：121名、65.1%）。また、帰属スタイルと学業成績との関係を見たところ、内的×安定（e.g. いくら勉強しても分かるようにはならない）を選択した者は、比較的良い成績を修めている者よりも成績が芳しくない者において若干多く見られたが、両者の間には何の関連性も見られなかった。したがって、調査対象者たちは、学業成績やスポーツについては、「頑張ればどうにかなる」という認識を多かれ少なかれ持っているのではないか。

では、Locus of Control についてはどうであろうか。「対人関係統制感」については、学業成績による差はなかった ($F(3, 187)=0.18, n.s.$)。しかし、今回の回答者の「対人関係統制感」得点 ($M=2.80, SD=0.75$) は高いは言えず、彼らは自分の努力によって対人関係をうまくコントロールすることができるとはあまり思っていないようだ。一方、「人生統制感」は学業成績により有意な差が認められ ($F(3, 186)=3.83, p<.05$)、中の上以上 ($M=3.50, SD=0.41$) は下のほう ($M=3.00, SD=0.75$) よりも人生は自分によって切り開くことができると信じていることが明らかとなった（図7参照）。

考 察

本稿は、「意欲格差」もしくは「希望格差」という現象について、大学生における実態を明らかにし、その心理的・行動的特徴やそのような現象をもたらすプロセスを明らかにすることを学際的な研究によって解明することを試みる研究の一部である。その端緒として、本稿ではまず将来に希望を持てる者と持てない者を特徴づけるとされる心理的特徴や行動的特徴を測定すると考えられる新規尺度の作成と既存尺度の短縮版の作成を試みた。次いで、それらの尺度を用いて、今日の大学生の意欲の実態ならびに学業成績と意欲との関係を明らかにすることを試みた。以下、既存尺度の短縮版と新規尺度の作成意義、大学生の意欲の実態、学業成績と意欲との関係について考察し、最後に今後の展望について述べる。

既存尺度の短縮版と新規尺度の作成意義

「原因の統制可能性」「将来展望」「性役割観」について既存尺度の短縮版の作成を試み、さらにそれら短縮版の妥当性を検討した。また、「勉強に対する姿勢」「学校教育に期待すること」「人生観」については、尺度の作成を試みたと同時に、項目数をできるだけ少なくするように努めた。既に述べたように、青少年における意欲や希望の格差を解明するためには、彼らを取り巻く環境ならびに心理的要因を過程として捉えていく必要があると思われる。今回試みた既存尺度の短縮版の作成や新たな尺度の厳選版の作成は、質問紙調査をはじめとする調査において、希望・意欲格差の要因や過程を多角的かつ包括的かつ詳細に検討することを可能にするであろう。

大学生の意欲（希望）の実態

今回の調査結果は、回答者の多くが学校教育の場面においては、努力することは報われる、あるいは努力により失敗を克服すべきと考えていることを示している。つまり、勉強やスポーツといった学校教育で遭遇する場面にお

いて、既に意欲を喪失しているということはないのである。しかし、社会的名声を得ること（社会的名声重視）や共同体を良くするために努力すること（共同体志向）、自分の未来は明るいと思う気持ち（意欲的な将来展望）、人とうまくやっていけるという自信（対人関係統制感）といった、学校社会の内外を含む場面や将来については、肯定的に捉えられているとはいいがたい状況にある。換言すれば、以上のような事柄については、今回調査に協力してくれた大学生は自信を持っているとは言えないのではないかと。むしろ“どうにもならない”といった気持ちが強いのではないかとと思われる。このような心理的な特徴が、何かで失敗したとき（e.g. 就職試験）に諦めることを選択させるのではないかと。つまり、より上を目指すことや挑戦し続けることが妨げられると思われる。

学業成績と心理的特徴

学業成績と様々な心理的変数との関係を検討したところ、学業成績が「中の上以上」の者は、勉強に積極的に取り組んでおり、学力の向上や自己啓発を望み、自分の人生や将来について自ら切り開いていく自信を持っており、また、女性が社会で活躍することについても寛容な態度を示していることが明らかとなった。このような結果は、学校で勉強ができることにより、人は様々な場面で自信を持つことができ、また自らの人生を意欲的に歩むことができることを示唆していよう。昨今の学校教育においては“個性を大切にする”ことが重視されているが、今回の結果は個性によって個々人が救われると考えている青少年の存在を否定するものと言わざるを得ない。彼らの間では、学校における学業成績の序列は、その後の生き方を決めるものであり、かつその後の人生に対する自信や意欲とも関係しているのである。

しかし、彼らは学業やスポーツといった学校教育の場面で遭遇する失敗においては、学業成績によって異なる原因を挙げているわけではなかった。彼らは失敗の原因は自らの努力不足であると認識している。つまり、学校においては、“頑張ればなんとかなる”“頑張っただけでなんとかなる”という

意欲を成績が下位の者であっても持っているのである。したがって、学業成績の不振が勉学意欲の喪失につながるとは言い切れないのではないか。なぜなら、成績は悪くとも学業やスポーツにおける失敗を努力によって克服したいと思っているからである。現場の教師や学校が、個々の失敗について彼らが失敗を克服できるよう、そして失敗を克服できるまでフォローをすることにより、彼らの学業成績を向上させることができ、その結果青少年たちは人生に対する意欲や自信、他者に対する寛容な態度を持つことができるのではないか。

今後の展望

今回の学業成績と心理的特徴との関係の検討から、学校での成績の優劣は人生に対する意欲や希望に格差をもたらす可能性があることが示唆された。ただし、学業成績が直接、このような意欲・希望の低下・損失に影響を与えているか否かは定かではない。今後は、意欲や希望の格差がどのようなプロセスにより生じるのかを横断的・縦断的な研究により明らかにすべきであろう。

また、今回の調査は心理的変数に焦点を当てたものであった。これまで意欲格差や希望格差の問題は、経済学者や教育社会学者が中心となって検討してきたためか、家庭の経済状況や親の学歴などの変数に注目してきた。確かに学歴の高い親は恵まれた職業についており、その結果家庭の経済状況が良く、その子どもたちに高い私的教育費を投じることができる。その結果、子どもたちはいわゆる良い学校に進学することができ、良い仕事につけるといことが明らかにされてきた（佐藤, 2000; 橘木, 1998）。しかし、家庭環境のどの要因がどのようなプロセスを経て意欲や希望の格差をもたらすのかという全貌は明らかにされていない。今後は親の価値観や子どもに対する期待、家庭におけるしつけ、家庭と学校との関わり方、マス・メディアとの接触の影響などについても検討し、意欲・希望格差へのプロセスの解明を試みたいと考えている。さらには、研究成果を青少年の教育や育成に活用できる形

で提示し、より良い日本社会を実現することの一助を担うことができれば幸いである。

謝 辞：本研究の計画から実施にあたり、藤枝静正先生（平成国際大学法学部教授）より有益なコメントと励ましをいただきました。感謝申し上げます。

引用文献

- Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974) The measurement of pessimism: The hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **42**, 861-865.
- ベック絶望感尺度（田中ら (Tanaka *et al.*, 1998)）(2001) 堀 洋道（監修）松井 豊（編）心理測定尺度集 III サイエンス社 pp. 159-163.
- ベネッセ教育研究所 (2002a) 第3回学習基本調査報告書高校生版.
- ベネッセ教育研究所 (2002b) 第3回学習基本調査報告書中学生版.
- 玄田有史 (2001) 仕事のなかの曖昧な不安—揺れる若者の現在—中央公論新社.
- 玄田有史（編著）(2006) 希望学 中公新書ラクレ.
- 玄田有史・曲沼美恵 (2004) ニート：フリーターでもなく失業者でもなく 幻冬舎.
- 橋本健二 (2001) 階級社会日本 青木書店.
- 樋口美雄 (1992) 教育を通じた世代間所得移転 日本経済研究, **22**, 137-165.
- 樋口美雄 (1998) 大学教育と所得分配 石川経夫（編）日本の所得と富の分配 東京大学出版会 pp. 245-278.
- 鎌原雅彦・樋口一辰・清水直治 (1982) Locus of Control 尺度の作成と、信頼性、妥当性の検討 教育心理学研究, **30**, 302-307.
- 荻谷剛彦 (1995) 大衆教育社会のゆくえ 中公新書.
- 荻谷剛彦 (2001) 階層化日本と教育危機 有信堂高文社.
- 荻谷剛彦・志水宏吉 (2004) 学力の社会学 岩波書店.
- 小野寺典子 (2003) 平等社会のイメージと実感のずれ—ISSP 国際比較調査「社会的平等」にみる日本人の意識—放送研究と調査 (2003年1月号) 56-71.
- 小塩隆士・妹尾 渉 (2003) 日本の教育経済学：実証分析の展望と課題 経済分析（内閣府経済社会総合研究所）**175**, 105-139.
- Rotter, J. B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, **80**, 1-28.
- 佐藤俊樹 (2000) 不平等社会日本—さよなら総中流—中央公論新社.
- 白波瀬佐和子（編）(2006) 変化する社会の不平等 東京大学出版会.
- 白井利明 (1994) 時間的展望体験尺度の作成に関する研究 心理学研究, **65**, 54-59.
- 鈴木淳子 (1994) 平等主義的性役割態度スケール短縮版 (SESRA-S) の作成 心理学研究, **65**, 34-41.
- 橋本俊詔 (1998) 日本の所得格差：所得と資産から考える 岩波書店.
- 橋本俊詔（編著）(2004) 封印される不平等 東洋経済新報社.

- Tanaka, E., Sakamoto, S., Ono, Y., Fujihara, S., & Kitamura, T. (1998) Hopelessness in a community population: Factorial structure and psychosocial correlates. *The Journal of Social Psychology*, **138**, 581-590.
- 外山みどり (1984) 帰属過程 古畑和孝・鈴木康平・白樫三四郎・大橋正夫 (編) 現代社会心理学—個人と集団・社会— 朝倉書店 pp. 36-51.
- 宇井美代子・松井 豊・福富 護 (2001) 女子高校生における性役割態度の変化過程 心理学研究, **72**, 95-103.
- Weiner, B. (1974) *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press.=外山 (1984).
- Weiner, B. (1979) A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, **71**, 3-25.
- 山田昌弘 (2004) 希望格差社会—「負け組」の絶望感が日本を引き裂く 筑摩書房.
- 山田昌弘 (2006) 新平等社会:「希望格差」を超えて 文芸春秋.
- 読売新聞社世論調査部 (編) (2003) 素顔の十代 弘文堂.